

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O VALOR PREDITIVO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO
RECONHECIMENTO DE LETRAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA**
**UM ESTUDO LONGITUDINAL COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
ATÉ AO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Joana Sarmento Moreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2016

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**O VALOR PREDITIVO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO
RECONHECIMENTO DE LETRAS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA
UM ESTUDO LONGITUDINAL COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR ATÉ AO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Joana Sarmento Moreira

Dissertação orientada pela Professora Doutora Arlette Verhaeghe

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2016

Agradecimentos

Finalmente termina uma jornada de muito esforço, trabalho e conhecimento.

Quero agradecer a colaboração e o apoio de pessoas chave, que muito me ajudaram a ultrapassar este desafio pessoal.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à professora Arlette Verhaeghe que tão bem me orientou durante o desenvolvimento deste estudo. A sua tranquilidade e positivismo, aliados à exigência e ao vasto conhecimento que possui, ajudaram-me e em muito, a ter ânimo para acreditar e concluir com convicção este estudo. Muito Obrigada!

Queria também agradecer ao Diretor do Colégio Vasco da Gama, Dr. Inácio Casinhas onde tive o privilégio de trabalhar durante 15 anos. Obrigada também à equipa excelente de professores e às crianças que sempre me receberam com um sorriso no rosto.

Um agradecimento especial à Dra. Paula Telles, da Clínica da Dislexia, por me ter cedido os textos que foram utilizados nesta investigação e pela amabilidade demonstrada para comigo.

Um obrigada muito especial às minhas estimadas colegas de trabalho, uma equipa multidisciplinar extraordinária, que tanto me ensinam, refletindo alegria e profissionalismo, obrigada Marta Homem de Mello, Inês Jubilot e Patrícia Dias, gosto muito de trabalhar convosco!

À minha querida família, aos meus pais, ao meu marido Diogo e aos meus filhos Leonor e Duarte, que tudo toleram e são o meu porto de abrigo. Porque ao longo destes anos de trabalho e de estudo, ficam sempre contentes quando ultrapasso as minhas metas e nunca se queixam, mesmo nos dias em que me sinto mais cansada! Sem vós nunca o faria, Obrigada!

Resumo

A leitura é uma aprendizagem imprescindível para a formação pessoal e social. Por esta razão, torna-se pertinente compreender quais são as competências iniciais que uma criança deverá desenvolver para garantir que esta aprendizagem seja bem sucedida. A literatura aponta para diversos preditores do desenvolvimento da leitura, entre os quais a consciência fonológica e o reconhecimento de letras que têm um papel crucial nos primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, este estudo pretende aprofundar o conhecimento sobre o valor preditivo da consciência fonológica e do conhecimento de letras no desenvolvimento da leitura em Português Europeu, controlando variáveis relacionadas com inteligência não-verbal e competências visuo-espaciais. Trata-se de um estudo longitudinal que examinará 75 participantes em diversos momentos, inicialmente aquando da sua frequência na Educação Pré-Escolar e depois no decorrer do 1.º Ciclo (1.º, 2.º e 3.º Ano). O facto de este estudo iniciar-se com idades tão precoces procura ser uma resposta à escassez de investigações realizadas com crianças do Ensino Pré-Escolar, no que diz respeito a competências precoces que possam ter um papel fulcral nas primeiras fases de aprendizagem da leitura. Os resultados indicam que o reconhecimento de letras tem um impacto na fluência de leitura de texto nos 1.º e 2.º anos de escolaridade assim como a consciência fonológica que tem um impacto sobretudo no 2.º ano. Quanto à compreensão leitora no final do 2º e do 3º ano, é influenciada pela fluência leitora de texto avaliada no mesmo momento e também pelo reconhecimento de letras embora com menor peso.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Reconhecimento de Letras, Leitura, Fluência Leitora de Texto, Compreensão Leitora.

Abstract

Reading is an essential learning process for personal and social education. So, it will be particularly relevant to understand the required initial key skills that a child has to develop to ensure his or her learning as a successful process.

Existing literature points to several predictors of reading development and amongst these are: (1) phonological awareness and (2) letter knowledge, which have a crucial role in the early years of learning to read. Thus, this study aimed to deepen the knowledge about the predictive value of phonological awareness and letter knowledge in reading development in European Portuguese, controlling variables related to non-verbal intelligence and visuospatial abilities.

It is a longitudinal study on 75 participants at various times, initially when attending pre-primary school and afterwards during the primary school (1st, 2nd and 3rd year).

In its initial phase, this study involves very young children and so seeks to be a response to the scarcity of research carried out with children attending preschool education, with the aim to examine early skills that may have a key role at early stages of learning to read.

The results indicate that letter knowledge has an impact on text-reading fluency in the first and second years of schooling as well as phonological awareness which has an influence in the second year. As far as reading understanding and comprehension at the end of the second and third year is concerned, this ability is influenced by text reading fluency evaluated at the same time and also by letter knowledge, though with less importance.

Key-words: Phonological Awareness, Letter Knowledge, Reading, Text Reading Fluency, Reading Comprehension.

Índice

Introdução.....	7
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	10
• Teorias da Aprendizagem da Leitura.....	11
• Desenvolvimento da Leitura.....	11
• Aprendizagem da Leitura e a Consistência Ortográfica.....	13
• Fluência e Compreensão Leitora.....	14
• Preditores para Aprendizagem da Leitura.....	16
• Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras.....	16
Capítulo II – Metodologia.....	23
• Participantes.....	23
• Instrumentos.....	25
• Instrumentos de avaliação momento 1.....	25
• Instrumentos de avaliação momento 2,3 e 4.....	27
• Procedimento Geral.....	28
Capítulo III – Resultados.....	30
• Provas aplicadas no momento 1.....	30
• Provas aplicadas no momento 2,3 e 4.....	31
• Correlações.....	32
• Análises de regressão.....	34
• Fluência Leitora de Texto.....	34
• Compreensão Leitora.....	36

Capítulo IV – Discussão.....	38
Referências.....	46
Lista de Anexos.....	57

Lista de Abreviaturas

T. Fala	Terapia da Fala
MPC	Matrizes Progressivas de Raven
PDPE	Provas de Diagnóstico Pré-Escolar
CONFIAS	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
PRL	Prova de Reconhecimento de Letra
FLT	Prova de Fluência Leitora de Texto
TIL	Teste de Idade de Leitura/Compreensão Leitora
PE	Percepção Espacial
OE	Orientação Espacial
CF	Consciência Fonológica

Índice de tabelas

Tabela 1. Desenho da Investigação.....	29
Tabela 2. Comparação descritiva entre o Grupo 1 e Grupo 2.....	30
Tabela 3. Fluência Leitora de Texto	32
Tabela 4. Compreensão Leitora.....	32
Tabela 5. Matriz de Correlação Momento – Produto Pearson Grupo 1.....	33
Tabela 6. Matriz de Correlação Momento – Produto Pearson Grupo 2.....	33

Introdução

A leitura é uma ferramenta essencial para a vida em sociedade. O ensino formal da leitura inicia-se no 1.º ano de escolaridade, pelos 6 anos de idade prolongando-se por vários anos. Para alguns alunos esta aprendizagem processa-se sem dificuldade, no entanto, para outros é uma difícil e morosa aprendizagem. O insucesso na leitura pode ser devastador e comprometedor de todo o percurso escolar. Uma reduzida competência leitora no final do 1.º ano tem consequência nos anos seguintes, fazendo emergir e vincar as diferenças individuais (*Matthew Effect*, Stanovich, 1986), trazendo problemas difíceis de ultrapassar (McNamara, Scissons, & Gutknecht, 2011). Uma criança de cinco anos que não aprende bem as letras torna-se na criança de seis que não consegue fazer as correspondências do som à letra, no adolescente de catorze que detesta ler em voz alta e por fim, no adulto que lê de forma dolorosamente lenta (Shaywitz, 2008). Por esta razão, o risco de não intervir atempadamente pode ter um impacto negativo no desenvolvimento pessoal mas também social, e atendendo aos inúmeros estudos que proliferam neste domínio, será fundamental continuar a aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento da leitura e colocá-los num domínio prático, a fim de ajudar todos os alunos a alcançar um maior sucesso na sua aprendizagem.

Parte da investigação sobre leitura tem-se debruçado na identificação dos preditores para o sucesso na aprendizagem, sabendo-se que quanto mais cedo se iniciar uma intervenção, com vista à promoção escolar, tanto melhor, devendo preferencialmente iniciar-se no Jardim de Infância (Lyon & Chhabra, 2004). Sendo assim, a identificação de marcadores que possibilitem a sinalização atempada das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura é uma questão pertinente no âmbito da investigação em psicologia.

Alguns estudos têm sido realizados sobre esta problemática em crianças portuguesas (Sucena, Castro, & Seymour, 2009), sendo importante compreender quais são os processos cognitivos envolvidos nas diferentes fases da leitura, na ortografia portuguesa (e.g., Fernandes, Ventura, Querido, & Morais, 2008), bem como investigar os fatores que melhor predizem esta competência em cada uma das etapas do seu desenvolvimento (Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2010).

Estudos demonstraram que o conhecimento das letras tem uma correlação muito forte com a progressão leitora, sendo um preditor da velocidade leitora (Carvalho, Pereira, & Festas, 2012). Diversos autores referem também que a consciência fonológica é uma habilidade importante para a leitura em anos iniciais não sendo a única (Hulme, Snowling, Caravolas., & Carroll, 2005). Foram identificados outros preditores como a nomeação rápida (Blomert & Csépe, 2012, Hjetland, Brinchmann, Lyster, Hagtvet, & Melby-Lervåg 2015), a fluência verbal, o vocabulário, que terão maior peso à medida que a escolaridade avança (Bowey, 2007; Caravolas, Hulme, & Snowling 2001).

Desenvolveu-se este estudo com o objetivo de identificar quais são os melhores preditores para a progressão na leitura, sobretudo ao nível da sala dos cinco anos da Educação Pré-Escolar, analisando o impacto do reconhecimento de letras e da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura no 1.º, 2.º e 3.º anos da escolaridade básica.

A pertinência deste estudo consolida-se por ser uma investigação longitudinal, incidindo no Português Europeu, em que os participantes foram estudados desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º ano de escolaridade, controlando algumas variáveis como inteligência não-verbal, perceção e orientação espacial. Poderá contribuir para um melhor conhecimento sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura do Português

Europeu, língua cuja ortografia apresenta um grau intermédio de transparência - opacidade (Fernandes et al., 2008; Reis, et al., 2010), assim como uma reflexão sobre a inclusão de duas componentes - consciência fonológica e conhecimento das letras – em programas de treino na Educação Pré-Escolar, com vista a promover o sucesso na leitura. Esta reflexão poderá impulsionar o investimento em mais ações e programas de intervenção no âmbito das competências fonológicas (Viana, Martins, & Coquet, 2003), corroborando as recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) que incentivam o treino precoce e contínuo das competências linguísticas.

No primeiro capítulo far-se-á uma abordagem à Psicologia Cognitiva da leitura, definir-se-ão alguns conceitos metalinguísticos como consciência fonológica, reconhecimento de letra, descodificação e compreensão leitora, fazendo o devido enquadramento com as investigações nestes domínios. O segundo capítulo será dedicado à metodologia, caracterização dos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados neste estudo empírico. Relativamente aos resultados obtidos, estes serão apresentados no capítulo três e a discussão de dados no quarto e último capítulo. Este trabalho será finalizado como uma reflexão sobre o desenvolvimento deste estudo, os seus contributos e limitações, apresentando-se algumas sugestões para futuros estudos neste domínio.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Sendo a leitura uma aprendizagem que se prolonga por alguns anos de escolaridade e que coloca dificuldades a algumas crianças, torna-se imprescindível compreender como se processa e quais são as suas etapas de desenvolvimento.

A aprendizagem da leitura não se faz espontaneamente, ao contrário da aquisição da linguagem oral. Para uma criança aprender a falar basta estar imersa num contexto estimulante e comunicacional, ao passo que para aprender a ler, é um processo longo e difícil, que implica um sistema mental de tratamento da informação escrita, um conjunto de operações de transformações de representações noutras representações. Este tratamento é adquirido através do ensino formal, da instrução e prática, em que a criança vai desenvolvendo a habilidade de identificar e decodificar as palavras escritas. Para que tal seja possível, é necessário manter atenção no que está a ler, recuperar os conhecimentos prévios, reter as informações em memória, relacioná-las com outros conhecimentos, para posteriormente extrair um significado (Morais, 2012).

Teorias da Aprendizagem da Leitura

A aprendizagem da leitura é um processo que pressupõe diversos estádios (Chall, 1983; Ehri, 1991). O primeiro estádio consiste em ler mediante associações visuais, pistas que permitem à criança aceder ao seu significado e desta forma construir um repertório mental de palavras. Num segundo estádio a aprendizagem do alfabeto e a decodificação fonológica possibilita-lhe começar a ler verdadeiramente, tanto palavras familiares como não familiares. A fonologia tem um papel crucial nesta aprendizagem, porque permite-lhe progredir e num processo de auto-aprendizagem construir as representações ortográficas. Por exemplo, a proposta apresentada por Frith (1985) define que a aprendizagem da leitura pressupõe uma sequência de três estádios. O

primeiro é denominado de logográfico, em que a palavra é descodificada com base em pistas visuais, tal como se fosse um logotipo. É por exemplo, o reconhecimento que as crianças fazem da palavra **Olá**, por estar associado aos gelados. O segundo estágio é o alfabético, onde se estabelecem relações entre os grafemas e fonemas para a descodificação de palavras ou pseudopalavras. O último estágio é chamado de ortográfico, onde a palavra é identificada como uma unidade global.

Esta teoria foi complementada pela visão de Seymour (1987) que considerou que os estádios poderiam coexistir, onde o principal objetivo do leitor seria criar um armazém ortográfico (para o Português Europeu, ver Fernandes et al., 2008). Este autor sublinha ainda a importância do conhecimento fonológico durante o estágio alfabético.

Gough e Juel (1991) acrescentaram novas ideias, apresentando um modelo que dá relevância ao conhecimento metalinguístico. Nesta teoria, para uma criança aprender a ler terá de conhecer as correspondências grafema-fonema mas também deverá considerar outras funções linguísticas e cognitivas mais complexas, para ser capaz de decifrar a mensagem transmitida pelos estímulos visuais.

Dentro das correntes com enfoque na perspectiva metalinguística, alguns estudos têm-se debruçado sobre o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, como veremos mais adiante.

Desenvolvimento da Leitura

Para uma criança aprender a ler, isto é, para compreender e extrair um significado daquilo que lê (Carvalho, 2010) necessita inicialmente de recorrer ao princípio alfabético, compreendê-lo e interiorizá-lo. O alfabeto representa-se por diferentes grafemas (letras ou conjunto de letras) a que correspondem um ou mais fonemas. A

aprendizagem das associações grafema-fonema e fonema-grafema permitirá a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, respetivamente.

O desenvolvimento da leitura é conceptualizado como um processo dinâmico, em função da familiaridade das palavras. Uma palavra não conhecida ativa uma descodificação de cariz mais fonológico, isto é estabelecendo uma associação grafema-fonema, enquanto para as palavras familiares o leitor eficiente ativa para além da descodificação um processo de identificação automática e rápida (Blomert & Csépe, 2012). Estas duas estratégias podem ser explicadas pelo *Modelo de Dupla Via* (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001), segundo o qual a leitura de palavras pode ocorrer através de dois processos principais (também designados como vias ou rotas), a via sub-lexical, fonológica ou indireta, ou a via lexical, ortográfica ou direta. A passagem de uma estratégia sub-lexical, fundamentada na correspondência grafema-fonema, para uma estratégia lexical, em que o leitor mais fluente reconhece a palavra como unidade global, foi estudada e validada por diversos estudos internacionais (e.g., Sprenger-Charolles, Siegel, Béchennec, & Sernicales, 2003) e nacionais (e.g., Fernandes et al., 2008; Sucena & Castro, 2005).

Assim, as estratégias de leitura evoluem ao longo da escolaridade. É essencial que o leitor seja rápido na descodificação de palavras, porque lhe possibilita aceder mais facilmente ao significado e compreender a informação escrita.

Para que a leitura se possa tornar fluente e automática, logo mais eficaz, é necessário que esta se faça a partir de representações visuo-ortográficas de palavras, arquivadas em memória - léxico ortográfico - sem que o leitor tenha de fazer paragens para descodificar os grafemas individualmente (Reis et al., 2010). Nos estudos sobre a leitura do Português Europeu, com crianças do 1.º ciclo, concluiu-se que os alunos utilizam paralelamente tanto estratégias lexicais como fonológicas (Fernandes et al., 2008;

Sucena & Castro, 2005; Viana, Pereira, & Teixeira, 2003), o que reforça a importância de um ensino com recurso a estratégias fonológicas mas também ortográficas.

Aprendizagem da Leitura e a Consistência Ortográfica

A aprendizagem da leitura também depende de influências relativas à consistência ortográfica de cada língua. Nas ortografias transparentes, como é o caso do Húngaro, Italiano ou Finlandês, a cada letra corresponde um único fonema e a cada fonema um único grafema (Borgwaldt, Hellwig, & De Groot, 2005). Por contraste, o Inglês, é uma língua considerada opaca e mais ambígua, porque, na leitura, a cada grafema podem corresponder diferentes fonemas e na escrita um fonema pode ser representado por vários grafemas. No caso do Português Europeu e do Francês, considera-se que têm uma ortografia com um grau intermédio de transparência/opacidade (Blomert & Csépe, 2012; Fernandes et al., 2008). Quanto mais transparente for uma língua mais fácil será a sua aprendizagem, as línguas transparentes dependem essencialmente do processamento fonológico, enquanto as línguas mais opacas dependem da automatização, de reconhecimento da palavra como unidade global (Sprenger – Charolles, Cole, & Serniclaes, 2006). Alguns autores compararam a aprendizagem da leitura, em treze ortografias europeias, tendo concluído, que na maioria delas os alunos adquirem a fluência e precisão leitora no final do 1.º ano, com exceção da Língua Francesa, Portuguesa, Dinamarquesa e Inglesa. A opacidade destas, em particular das duas últimas, interfere com a decodificação de palavras e das pseudopalavras (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). A aprendizagem da leitura em Português Europeu é assim mais complexa e morosa, relativamente a outras línguas mais transparentes, devido à natureza da sua consistência.

Fluência e Compreensão Leitora

Na escola usualmente os alunos são avaliados na leitura relativamente a dois parâmetros, a fluência e a compreensão leitora.

A fluência leitora relaciona-se com a capacidade de descodificação, em reconhecer eficazmente as palavras escritas, criando um mapa lexical mental e aumentando o leque semântico (Hoover & Gough, 1990). Alguns autores referem que esta habilidade de descodificação, essencialmente durante 1.º ano, pode ser fortemente potenciada se houver um trabalho de estímulo do conhecimento alfabético aquando a entrada para a escola (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004).

Durante a aprendizagem da leitura o processo de descodificação é mais moroso, porque se centra essencialmente num processamento fonológico sequencial. No entanto, à medida que o leitor se torna mais competente, automatiza a leitura e aumenta a sua fluência leitora. Esta automatização como requer menor esforço mental permite ao leitor compreender a informação, dando mais espaço à memória de trabalho para operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1997). A rapidez no reconhecimento de palavras e a compreensão do que se lê são então duas competências fundamentais e que se interrelacionam entre si, isto porque, a fluência da leitura promove a compreensão e a compreensão promove a leitura fluente (Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2010).

A fluência leitora pode ser avaliada em diferentes dimensões, nomeadamente quanto à sua velocidade, precisão e prosódia (Rasinski, 2010). A velocidade refere-se ao número de palavras lidas por minuto. A precisão é o conceito que define a correção e exatidão das palavras lidas. A prosódia entende-se como a capacidade de colocar uma entoação coerente ao texto lido. A precisão relaciona-se sobretudo com o processo de

descodificação, ao passo que a velocidade refere-se essencialmente ao reconhecimento automático das palavras lidas.

No que concerne à compreensão leitora, esta habilidade está muito dependente da compreensão linguística. A compreensão linguística é definida como a capacidade para reter informação lexical e extrair um significado do que se escuta, enquanto a compreensão leitora pode ser definida como a habilidade para retirar um significado, não através do que é dito mas sim a partir de representações gráficas (da análise visual do símbolo gráfico) (Hoover & Gough, 1990). Segundo o modelo da *Simple View of Reading* de Hoover e Gough (1990), a compreensão leitora é o produto do reconhecimento de palavras e da compreensão linguística.

O reconhecimento de palavras é considerado por alguns autores como a habilidade mais importante para a proficiência leitora durante os quatro primeiros anos de escolaridade (Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin, & Deno, 2003). No entanto, a leitura de palavras isoladas requer competências distintas da leitura de palavras num texto. A fluência leitora de palavra e a fluência leitora de texto são dois construtos diferentes mas ambos dependem de competências precoces de literacia, tais como reconhecimento de letras, consciência fonológica, consciência ortográfica, nomeação rápida, entre outras. Apesar de grande parte das investigações ter procurado examinar quais os preditores da fluência de leitura de palavras isoladas e as relações deste tipo de fluência com a compreensão leitora (e.g., Catts, Herrera, Nielsen, & Bridges, 2015), estudos mais recentes têm considerado importante examinar também os preditores da fluência de leitura de texto, desde o início da aprendizagem da leitura, em relação com a compreensão leitora (e.g., Kim, 2015) assim como com as relações dos diferentes tipos de fluência (pseudo-palavras, palavras e texto) incluindo estudos para o Português Europeu (e.g., Fernandes, 2013).

A leitura de palavras num texto tende a ser mais rápida e sustentada (Posner & Snyder, 1975), porque fornece mais pistas sobre o contexto, o que potencia a velocidade da leitura. Para além disso, à medida que a percepção das sequências de letras se automatiza, a atenção aos processos primários de decodificação visual diminuem, permitindo que a atenção seja orientada para outros aspetos do processamento de leitura, como por exemplo para a análise sintática e semântica (LaBerge & Samuels, 1974).

Preditores para Aprendizagem da Leitura

A investigação tem-se debruçado sobre as competências que influenciam o desenvolvimento da leitura ao longo dos primeiros anos da escolaridade básica, ou seja, tem procurado determinar quais as competências que são preditoras da aprendizagem da leitura assim como a evolução do seu peso ao longo das diversas fases desta aprendizagem.

Existe consenso de que na fase inicial da aprendizagem da leitura há três preditores chave; a consciência fonológica, o conhecimento de letras e a nomeação rápida. Mais tarde, quando a decodificação se torna mais eficiente e o reconhecimento de palavra se automatiza emergem outros preditores relacionados com a dimensão linguística (Blomert & Csépe, 2012) como veremos mais adiante.

Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras

Alguns autores defendem que a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem, podendo ser dividida em dois níveis: a consciência suprafonémica - que se refere à consciência das sílabas, rimas, aliteraões e palavras; e a consciência

fonémica - que se refere à consciência de que a língua é composta por pequenos fonemas (Adams, Foorman, Lundeborg, & Beller, 2006).

A consciência fonológica é um conjunto de competências, explícitas e conscientes, para identificar, manipular e segmentar as diversas unidades da fala até ao nível dos fonemas (Cunningham, 1990; Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974). É a “consciência de que as palavras são formadas de diferentes sons ou grupos de sons e que estes podem ser segmentados em unidades menores. Envolve não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a capacidade de operar com estas unidades (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor)” (Moojen, Lamprecht, Santos, Freitas, Brodacz, Siqueira, & Guarda, 2003).

O conceito de consciência fonológica levantou algumas polémicas se seria uma competência global ou um conjunto de competências, único ou organizado, sendo aceite por alguns autores como uma estrutura hierárquica, que procede em estádios, conforme a complexidade da tarefa (Gough, Larson, & Yopp, 1995). A dificuldade destas tarefas resulta também do grau de abstração dos segmentos sonoros em análise. Por exemplo, a consciência silábica, isto é, a capacidade de dividir as palavras em sílabas, desenvolve-se espontaneamente nas crianças em idade Pré-Escolar e não pressupõe um ensino explícito, no entanto, a consciência fonémica, definida como a capacidade de dividir as palavras em fonemas, vai-se desenvolvendo em paralelo com a aprendizagem formal da leitura, sendo a conceção mais abstrata de todas.

Assim, a evolução das competências fonológicas é gradativa em função da saliência perceptiva das unidades de fala e da complexidade cognitiva da tarefa. Tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas, dentro de unidades mais amplas de fala, progride para a discriminação de rimas, aliteraões e sílabas, e só depois é que se chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala (Liberman et al.,

1974). A última capacidade a surgir é então a consciência fonémica (Freitas, Alves, & Costa, 2007; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A relação de causa e efeito entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura tem sido amplamente estudada. Existem evidências que as crianças com pobres competências fonológicas manifestam alterações e atrasos no desenvolvimento da leitura (Muter, 2005; Shaywitz, 2008) e foi amplamente demonstrado que a aprendizagem da leitura beneficia do desenvolvimento das competências fonológicas em interação com o conhecimento das letras (e.g., Muter, 2005). A aprendizagem da leitura depende do desenvolvimento das competências fonológicas em interação com o conhecimento da palavra, possibilitando um grande progresso na aprendizagem (Muter, 2005).

Atualmente os investigadores reconhecem de um modo consensual, a relação recíproca entre aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da consciência fonológica (Caravolas, Volín, & Hume, 2005; Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess, et al., 1997), inicialmente defendido por Morais, Alegria e Content (1987).

Algumas investigações têm demonstrado que, no decurso da escolarização, determinadas competências fonológicas têm mais peso para o desenvolvimento da leitura do que outras. Caravolas e colaboradores (Caravolas et al., 2005) evidenciaram o papel crucial da consciência fonémica tanto para as ortografias consistentes como para as opacas, apontado que esta seria o preditor mais importante, acima de outras competências fonológicas, como da consciência silábica ou da noção de rima. Outros autores (Muter & Snowling, 1998) corroboraram a importância do conhecimento fonémico.

Relativamente ao Português Europeu, num estudo longitudinal desenvolvido por Carvalho e colaboradores (Carvalho et al., 2012), os autores verificaram que um dos

melhores preditores da leitura em crianças portuguesas com 9 anos de idade seria o conhecimento que tinham sobre a deleção fonémica, aquando a sua frequência no Pré-Escolar (5 e 6 anos). Sendo assim, a sensibilidade fonémica a par do conhecimento das letras parecem ser duas competências facilitadoras da aprendizagem da leitura.

Um outro estudo realizado por Paulino (2009) com 100 crianças portuguesas do 1º ano, sobre as implicações da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, mostrou que os alunos que no início do 1.º ano apresentavam os melhores resultados nas tarefas fonológicas foram aqueles que tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto ao conhecimento das letras, outro forte preditor para a aprendizagem da leitura, foi definido pelo *The National Early Literacy Panel's* como o conhecimento do nome e do som das letras associado às letras impressas (Shanahan & Lonigan, 2010). É um bom preditor porque as letras representam fonemas e o conhecimento das letras é essencial para o processo de decodificação. Estudos têm demonstrado que o conhecimento de letras, medido em diferentes momentos da escolaridade, é um preditor robusto e único para a aprendizagem da leitura (Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008) mas também para a precisão (Caravolas, et al., 2005) e para velocidade leitora (Vaessen, Bertrand, Tóth, Csépe, Faísca, Reis, & Blomert, 2010). Outros estudos corroboram esta ideia, defendendo que programas de treino de estimulação fonológica, na Educação Pré-Escolar, combinados com a instrução do conhecimento de letras promovem a consciência fonémica, a leitura e escrita (Anthony & Francis, 2005).

A consciência fonológica e o conhecimento de letras são então ferramentas fundamentais em anos iniciais, porque assim que o princípio alfabético fica aprendido, a atenção é sobretudo centrada para a identificação das palavras como unidade global.

Pode-se afirmar que a consciência fonológica e o reconhecimento de letras são competências que devem ser fomentadas pelos educadores durante a Educação Pré-Escolar, porque facilitam a apreensão do princípio alfabético e o subsequente processo de decodificação assim como o reconhecimento da palavra, que terão um impacto na compreensão do que é lido, como se verificou num estudo desenvolvido (Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson, & Witting, 2014), onde um grupo de participantes que beneficiou deste tipo de treino alcançou melhores resultados no processo de decodificação no 2.º ano e manteve essas diferenças no 6.º ano, tendo obtido também melhores resultados nos níveis de compreensão leitora ao nível do 8.º ano de escolaridade.

Apesar da consciência fonológica ser apontada como um dos preditores mais importantes da exatidão e fluência da leitura, o seu peso decresce à medida que a escolaridade aumenta. Alguns estudos (Singson, Mahony, & Mann, 2000) demonstram que existe uma diminuição do peso da capacidade fonológica à medida que a escolaridade progride (as competências fonológicas explicavam 36% da variância da leitura no 3.º ano de escolaridade, mas apenas 4% no 4.º ano), e simultaneamente dá-se o aumento do contributo de variáveis associadas ao automatismo e ao reconhecimento lexical. Tal como defendido por Reis e colaboradores (Reis et al., 2010), o decréscimo da influência fonológica na leitura vai dando lugar ao contributo de outras variáveis, como a nomeação rápida e o vocabulário. Para além disso, o vocabulário foi apontado como a medida linguística que maior impacto tem, não só na fluência como também na compreensão leitora (Biemiller, 2003; Dickinson & Tabors, 2001; Ouellette, 2006; Walley, Metsala, & Garlock, 2003). Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) realizaram um estudo concluindo que a competência mais associada à leitura e à escrita num primeiro ano de escolaridade foi a consciência fonológica, a memória fonológica e o

vocabulário medidos durante a frequência do Educação Pré-Escolar. Alguns investigadores (Papadimitriou & Vlachos, 2014) referem para além da fonologia e da memória, outras competências teriam um papel crucial na aprendizagem da leitura, nomeadamente as competências visuomotoras enquanto extensão das habilidades cognitivas. O treino destas competências em idades precoces poderia também predizer a leitura. Assim estes autores concluíram no seu estudo, que a competência leitora tem uma correlação positiva com a fonologia, memória, e competências motoras e linguísticas, medidas no Jardim de Infância. O efeito preditor da consciência fonológica decresce a partir do segundo ano de escolarização, porque a partir daí outras medidas ganham novo peso, nomeadamente, a fluência, precisão e a compreensão leitora. Salientaram ainda o papel crucial das competências linguísticas, da repetição de pseudopalavras e do processamento auditivo na compreensão leitora.

O presente estudo pretende assim aprofundar o conhecimento sobre o valor preditivo da consciência fonológica e do reconhecimento de letras no desenvolvimento da leitura em Português Europeu. Trata-se de um estudo longitudinal que examinará dois grupos de alunos em diversos momentos, inicialmente aquando da sua frequência na Educação Pré-Escolar e depois mais tarde, no decorrer do 1.º Ciclo (1.º, 2.º e 3.º Ano).

Durante a frequência da Educação Pré-Escolar, estes dois grupos serão avaliados no que diz respeito à consciência fonológica e ao conhecimento de letras, para além da inteligência não-verbal e das competências visuo-espaciais. Posteriormente, um dos grupos (Grupo 1) será avaliado ao nível da fluência leitora de texto no 1.º ano e no 3º ano (dezembro e maio) assim como na compreensão leitora no final do 3º ano. O outro grupo (Grupo 2) será avaliado quanto à fluência leitora de texto durante o 2.º ano (dezembro e maio) e na compreensão leitora no final deste mesmo ano.

Os instrumentos utilizados serão detalhados mais adiante. Se estes dois grupos tiverem resultados semelhantes nas provas iniciais aplicadas na fase de Ensino Pré-Escolar, poder-se-ia considerá-los como amostras equivalentes, permitindo assim verificar o valor preditivo das duas competências em estudo, a consciência fonológica e o conhecimento de letras, no desempenho em leitura, fluência leitora de textos e compreensão leitora, ao longo dos três primeiros anos de escolaridade.

O facto de este estudo iniciar-se com idades tão precoces é uma resposta à escassez de investigações realizadas com crianças frequentando o Ensino Pré-Escolar, no que diz respeito a competências precoces que possam ter um papel fulcral nas primeiras fases de aprendizagem da leitura.

Capítulo II – Metodologia

A presente investigação segue um procedimento longitudinal, analisando dois grupos de alunos em momentos distintos. A primeira avaliação com o Grupo 1 iniciou-se em janeiro de 2013 (momento 1) e concluiu-se em maio de 2016 (momento 4).

Relativamente ao Grupo 2 a avaliação iniciou-se em janeiro de 2014 (momento 1) e concluiu-se em maio de 2016 (momento 3). O Grupo 2 tem menos um momento de avaliação relativamente ao Grupo 1. Com os dados recolhidos pretende-se relacionar a consciência fonológica e o conhecimento de letras, avaliados durante a frequência dos participantes na Educação Pré – Escolar, com a aprendizagem da leitura em anos escolares seguintes (1.º, 2.º e 3.º ano).

Participantes

Os participantes do Grupo 1 são 35 crianças e do Grupo 2 são 42, perfazendo um total de 77 alunos. Todos estes discentes frequentavam uma escola de ensino particular, no distrito de Lisboa, concelho de Sintra. São todos falantes da língua Portuguesa Europeia, com exceção de duas crianças, em que os progenitores são estrangeiros, sendo estes alunos bilingues. No que concerne aos problemas de audição e de visão, foi feito um rastreio médico, e todas as crianças a quem foi detetado algum comprometimento visual ou auditivo tinham correção (óculos) ou foram encaminhadas para médicos da especialidade. Algumas crianças beneficiavam de apoio semanal em Terapia da Fala (2 alunos no Grupo 1 e 8 alunos no Grupo 2). Quanto a problemas de cariz psicopedagógico, foram eliminadas dois participantes por terem diagnóstico de Dislexia, uma criança do Grupo 1 e outra do Grupo 2. Assim, o número final de participantes no Grupo 1 é de 34 crianças (58,8% de rapazes) com uma idade média de

67,35 meses (DP= 3,34) e o número de participantes no Grupo 2, é de 41 crianças (55% de rapazes) com uma idade média de 66,75 meses (DP= 3,40), num total de 75 alunos.

Importa ainda referir, que estas crianças frequentavam a mesma instituição educativa e aprenderam a ler e a escrever com recurso ao mesmo método, o *Método Fonovisual da Leitura*, um recurso posto em prática há mais de 50 anos nesta instituição. A fundamentação deste método de ensino foi defendida por João António Nabais (1990), que afirmava que “as letras do alfabeto constituem um código: antes de abordar o seu estudo, a criança precisaria de tomar consciência da realidade, que elas representam e traduzem. Esta realidade é constituída pelos sons da Língua Portuguesa: antes de estudar os símbolos que os codificam, impõe-se que a criança descubra sistematicamente este conjunto de sons” (Delgado, 2007).

Sendo assim, o método consiste na aprendizagem de 23 símbolos alfabéticos, que quando combinados podem representar uns 400 sons da Língua Portuguesa, correspondentes a sílabas (Nabais, 1987). Os sons das vogais e das consoantes (que se apresentam unidas sempre com uma vogal) encontram-se associados a uma imagem que lhes atribui um significado. Por exemplo, para a aprendizagem do som das vogais a criança terá uma unidade de ensino onde trabalhará as diversas possibilidades destes sons; **à**guia; **a**belha; **é**gua; **e**rro; **e**lefante; **i**greja; **o**lho; **o**velha e **u**vas, todas representadas por imagens. Para a consoante **m** trabalhará os sons; **m**ala; **m**acaco; **m**édico; **m**esa; **m**edalha; **m**edalheiro; **m**ilho; **m**ota; **m**ocho; **m**oeda e **m**ulher. A criança faz a observação das sílabas iniciais representadas nas palavras, reflete sobre elas e repete-as com frequência para as consciencializar e depois utiliza-as em frases ou histórias. Pressupõe um estudo sistemático dessas sílabas e das palavras, que por sua vez aumentará o seu repertório vocabular e potencializará a sua comunicação.

Instrumentos

O protocolo de avaliação para os dois grupos foi semelhante mas espaçado por um ano de intervalo. No momento 1 os dois grupos frequentavam a sala dos cinco anos da Educação Pré-escolar e foram avaliados durante o mês de janeiro e fevereiro, com recurso aos seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Simões, 2000); Provas de Diagnóstico Pré-Escolar (Cruz, 1993), nomeadamente os sub-testes de Perceção Visual e de Orientação Espacial; Prova de Avaliação Sequencial de Competências Fonológicas (Moojen et al., 2003) e, por último, uma prova informal de Reconhecimento de Letras.

No momento 2 os alunos frequentavam o 1.º Ciclo, pelo que se aplicou uma Prova de Fluência Leitora de Texto, com recurso a textos de acordo com o seu ano de escolaridade.

No último momento da avaliação foi aplicada novamente uma Prova de Fluência Leitora de Texto e paralelamente o Teste de Idade Leitora (Sucena & Castro, 2010).

Em seguida descrever-se-á sucintamente cada uma das provas aplicadas neste estudo.

Instrumentos de avaliação momento 1

MPC -Matrizes Progressivas de Raven (Simões, 2000), uma prova não-verbal que mede as capacidades de inteligência geral, sendo saturada em fator *g*, porque evidencia a capacidade da criança em produzir novos *insights*, em compreender, identificar relações e extrair significados. É uma prova com um grau de complexidade progressivo, sendo constituída por três series, cada uma destas compostas por 12 itens de figuras. Cada uma das figuras surge incompleta e a criança terá de optar, entre as seis opções dadas, aquela que completa a figura apresentada. Este instrumento foi aplicado individualmente, numa sala sossegada da escola, seguindo-se as instruções

contempladas no manual e nas normas portuguesas (Simões, 2000). Os resultados brutos máximos desta prova são de 36 pontos.

PDPE - Provas de Diagnóstico Pré-Escolar (Cruz, 1993), constituídas por diversos sub-testes que avaliam as aptidões básicas envolvidas na aprendizagem escolar. Normalmente são utilizadas antes do ingresso ao 1.º ano, para se compreender se a criança detém as competências necessárias para a aprendizagem formal do início da escolaridade. Os sub-testes que a compõem são o Verbal, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Constância da Forma, Posição no Espaço, Orientação Espacial, Coordenação Visuo - Motora e Percepção Visual. Neste estudo apenas se utilizaram os sub-testes da Constância da Forma (Percepção Espacial) e Orientação Espacial. No primeiro a criança tem de reconhecer e assinalar as figuras idênticas em posição idêntica. No segundo sub-teste tem de desenhar as figuras idênticas ao modelo dado, requerendo habilidades percetivas e de motricidade fina. Os resultados brutos máximos do primeiro são de 14 pontos e do segundo de 16 pontos. Esta prova foi aplicada em contexto de grupo, com um número máximo de oito alunos, tendo-se seguido as orientações descritas no respetivo manual.

CONFIAS - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (Moojen, *et al.*, 2003), avalia a consciência fonológica de crianças em idade Pré-Escolar, com um grau de dificuldade progressivo. Este instrumento foi adaptado ao Português Europeu pela *Clínica de Dislexia – Dra. Paula Teles*. Avalia, numa primeira parte, a consciência da sílaba, sendo composto por sub-provas de síntese, segmentação silábica, identificação de sílaba em posição inicial e mediana, produção de palavra com sílaba dada, supressão e inversão de sílabas, assim como sub-provas para avaliar tarefas de

rima, nomeadamente de identificação e produção de rima. A segunda parte avalia a consciência do fonema, sendo composto por sub-provas de produção de palavra que se inicia com o som dado, identificação de fonema inicial e final, supressão, síntese, segmentação e inversão fonémica. As sub-provas que foram aplicadas para este estudo foram todas as sub-provas da primeira parte assim como a sub-prova de produção de palavra que inicia com o som dado, da segunda parte. Os resultados nas diversas sub-provas foram somados, sendo o produto definido como a consciência fonológica total (CF), em que o resultado bruto máximo foi de 40 pontos. Esta prova foi aplicada em contexto individual. Para as sub-provas de identificação silábica, fonémica ou de rima apresentaram-se dois itens de exemplo e todos os itens tiveram suporte de imagem. A título de exemplo, na sub-prova de identificação da sílaba inicial, questiona-se qual é a primeira sílaba das palavras representadas pelas imagens: *faca*; *pipocas*, *cabide* e *cenoura*.

PRL - Prova de Reconhecimento de Letras, uma prova informal onde são apresentadas as 26 letras do alfabeto, todas numa folha A4, colocadas de forma aleatória e em maiúsculas. As crianças devem identificar o nome das letras tendo sido também aceite quando referiam o som. A pontuação máxima desta prova é de 26 pontos. A sua aplicação foi em contexto individual.

Instrumentos de avaliação momento 2, 3 e 4

FLT - Prova de Fluência Leitora de Texto, nesta prova foi apresentado aos participantes um texto, consoante o seu nível escolar, e foi-lhes pedido que lessem em voz alta, individualmente durante 1 minuto, o mais rapidamente e de forma precisa. Terminado o tempo, contabilizou-se o número de palavras lidas corretamente. Para os

alunos que frequentavam o 1.º ano utilizou-se o texto “O pato Cue-Cue e a bola de sabão”, para os alunos do 2.º ano intitulava-se “Sou feiticeiro” e para o 3.º ano os alunos leram o texto “ A Estrela do Mar”. Todos estes textos foram cedidos pela *Clínica de Dislexia - Dra. Paula Teles*, sendo utilizados como uma prova informal para avaliação da correção e velocidade leitora.

TIL - Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2010), uma prova utilizada para determinar a idade de leitura da criança. Esta prova permite compreender dois processos cognitivos: a decodificação e a compreensão, mediante a leitura de 36 frases incompletas. A criança, num tempo definido (5 minutos) tem de completar cada frase selecionando a palavra correta entre as cinco hipóteses fornecidas. A explicitação das instruções é feita mediante dois itens de treino. A prova foi aplicada em contexto de grupo, na sala de aula e na presença da professora titular de turma, seguindo as indicações das autoras. A pontuação bruta máxima é de 36 pontos.

Procedimento geral

As avaliações aos alunos iniciaram-se após a receção de todas as autorizações concedidas pelos Encarregados de Educação. Estas avaliações foram realizadas pelo Gabinete de Psicologia da respetiva instituição escolar.

Quanto ao desenho da investigação os grupos foram avaliados tendo por base o mesmo protocolo, no entanto, aplicado em momentos distintos.

No que concerne ao Grupo 1 teve o primeiro momento de avaliação em janeiro de 2013, durante a frequência da sala dos 5 anos da Educação Pré-Escolar. Esta avaliação contemplou provas de cariz individual e coletivo. As provas aplicadas em grupo, perfazendo um grupo de oito alunos, foram os sub-testes das Provas de Diagnóstico Pré-

Escolar (Cruz, 1993), as restantes foram aplicadas individualmente. O segundo momento de avaliação foi quando os alunos frequentavam o 1.º ano, em maio de 2014, tendo sido medida individualmente a Fluência Leitora de Texto a todos os participantes. Este procedimento repetiu-se no 3.º ano, em dezembro de 2015 e novamente em maio de 2016. Esta última avaliação da Fluência Leitora de Texto coincidiu com a aplicação posterior e coletiva do TIL (Sucena & Castro, 2010).

Quanto ao Grupo 2, o protocolo foi idêntico mas em momentos cronológicos distintos. A primeira avaliação decorreu durante a Educação Pré-Escolar, em janeiro de 2014, o segundo e terceiro momento quando os alunos estavam no 2.º ano de escolaridade (dezembro e maio de 2016).

A Tabela 1 resume o desenho da investigação, com os momentos e provas aplicadas aos dois grupos.

Tabela 1

Desenho da Investigação

	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Grupo 1	Pré-Escolar	1.º Ano	3.º Ano	3.º Ano
Calendarização	Janeiro 2013	Maio 2014	Dezembro 2015	Maio 2016
Provas	MPC; PDPE; CONFIAS; PRL	FLT	FLT	FLT; TIL
Grupo 2	Pré-Escolar	2.º Ano	2.º Ano	
Calendarização	Janeiro 2014	Dezembro 2015	Maio de 2016	
Provas	MPC; PDPE; CONFIAS; PRL	FLT	FLT; TIL	

Nota: MPC -Matrizes Progressivas de Raven; PDPE - Provas de Diagnóstico Pré-Escolar; CONFIAS - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial; PRL – Prova de Reconhecimento de Letra; FLT – Prova de Fluência Leitora de Texto; TIL – Teste de Idade de Leitura.

Capítulo III - Resultados

Para relacionar a consciência fonológica e o reconhecimento de letras na Educação Pré-Escolar com a aprendizagem da leitura (1.º, 2.º e 3.º ano) no Português Europeu, controlando as variáveis de inteligência não-verbal, orientação e percepção espacial, recorreu-se à metodologia estatística das regressões lineares múltiplas.

Num primeiro tempo, comparou-se o desempenho dos dois grupos nas diversas provas, aplicadas no momento 1, na Educação Pré-Escolar, de modo a verificar se os grupos poderiam ser considerados semelhantes relativamente ao conjunto de competências avaliadas.

Provas aplicadas no momento 1: Educação Pré-Escolar

A Tabela 2 apresenta para cada grupo a média e o desvio-padrão em cada uma das provas aplicadas.

Tabela 2

Comparação descritiva entre o Grupo 1 e Grupo 2

	Statistics ^a					
	Idade	PE	OE	MPC	RL	CF
N	34	34	34	34	34	34
Pontuação Máxima		14	16	36	26	40
Mean	67,35	12,62	11,12	19,79	20,13	29,09
Std. Deviation	3,34	1,26	3,82	4,67	6,47	4,69

a. GR = Grupo 1

	Statistics ^a					
	Idade	PE	OE	MPC	RL	CF
N	41	40	40	41	41	41
Pontuação Máxima		14	16	36	26	40
Mean	66,59	12,53	11,08	19,20	19,90	29,49
Std. Deviation	3,51	1,71	3,05	4,05	6,55	5,487

a. GR = Grupo 2

A comparação dos grupos quanto às dimensões idade, percepção espacial (PE), orientação espacial (OE), inteligência não-verbal (MPC) e reconhecimento de letras (RL) foi realizada através de um teste não paramétrico, depois de não ter sido validado o pressuposto da normalidade. O teste não paramétrico escolhido foi o Mann-Whitney que é uma alternativa ao teste paramétrico T-Student. Este teste permite comparar duas populações de onde foram extraídas amostras independentes face às dimensões analisadas (Maroco, 2010). As análises mostraram que os dois grupos não diferem relativamente a nenhuma das dimensões referidas ($p > .05$).

Quanto à dimensão consciência fonológica (CF) o pressuposto da normalidade foi validado através do teste Shapiro-Wilk ($n < 50$) para os Grupos 1 ($p=.33$) e 2 ($p=.47$), verificando-se a existência de uma distribuição normal para as duas populações, uma vez que apresentam p-values superiores a .05 (α de referência). Relativamente ao teste de homogeneidade de variâncias verificou-se também a homogeneidade de variâncias (based on mean $p = .425$). Por esta razão, o efeito do grupo ao nível da dimensão Consciência Fonológica foi analisado através do teste paramétrico T-Student, mostrando que os dois grupos não diferem estatisticamente entre si ($p > .05$).

No anexo A são apresentados os diversos passos destas análises.

Provas aplicadas no momento 2,3 e 4: Fluência Leitora de Texto e Compreensão

Leitora

As Tabelas 3 e 4 apresentam os resultados de cada grupo, tendo como base a média e o desvio-padrão, para a Fluência Leitora de Texto (FLT) e a Compreensão Leitora (expressa pelo TIL), respetivamente, em função do ano de escolaridade.

Tabela 3

Fluência Leitora de Texto

Statistics^a					
	FLT maio	FLT dezembro	FLT maio	FLT dezembro	FLT maio
	1.º Ano	2.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	3.º Ano
N	34	41	41	34	32
Pontuação Máxima					
Mean	55,24	77,98	103,24	93,85	109,75
Std. Deviation	18,98	29,23	32,82	6,45	31,15

a. Fluência Leitora de Texto

Tabela 4

Compreensão Leitora (TIL)

Statistics^a		
	TIL maio	TIL maio
	2.º Ano	3.º Ano
N	40	34
Pontuação	36	36
Mean	14,08	25,50
Std. Deviation	4,92	6,45

a. Compreensão Leitora (TIL)

A leitura das Tabelas 3 e 4 permite verificar uma progressão na Fluência Leitora de Texto assim como na Compreensão Leitora à medida que a escolaridade aumenta.

Correlações

As Tabelas 5 e 6 apresentam as correlações entre os desempenhos nas diferentes provas para o Grupo 1 e Grupo 2, respetivamente, de modo a verificar as relações entre as variáveis em estudo.

Tabela 5

Matriz de Correlação Momento – Produto Pearson Grupo 1

Variável	RL	CF	PE	OE	MPC	FLT 1.º Ano (Maio)	FLT 3.º Ano (Dez)	FLT 3.º Ano (Maio)	TIL (Maio)
RL	1								
CF	,18	1							
PE	,04	,45**	1						
OE	,23	,18	,43*	1					
MPC	,05	,40*	,48**	,47**	1				
FLT 1.º Ano (Maio)	,39*	,37*	,37*	,28	,21	1			
FLT 1.º Ano (Dez)	,28	,24	,26	,35*	,18	,73**	1		
FLT 3.º Ano (Maio)	,29	,15	,27	,35*	,23	,76**	,87**	1	
TIL	,43*	,20	,20	,20	,23	,73**	,76**	,82**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level

*. Correlation is significant at the 0.05 level

Tabela 6

Matriz de Correlação Momento – Produto Pearson Grupo 2

Variável	RL	CF	PE	OE	MPC	FLT 2.º Ano (Dez)	FLT 2.º Ano (Maio)	TIL (Maio)
RL	1							
CF	,55**	1						
PE	,13	,16	1					
OE	,12	,15	,34**	1				
MPC	,00	,18	,34*	,57**	1			
FLT 2.º Ano (Dez)	,64**	,66**	,21	,33*	,31*	1		
FLT 2.º Ano (Maio)	,62**	,59**	,20	,30	,15	,92**	1	
TIL	,64**	,60**	,27	,30	,30	,68**	,67**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level

*. Correlation is significant at the 0.05 level

Análises de Regressão

Foram realizadas análises de regressão linear múltipla, em cada um dos grupos, utilizando o método Stepwise, para examinar o valor preditivo das variáveis independentes, Reconhecimento de Letras e Consciência Fonológica, sobre a variável dependente, Fluência Leitora de Texto em diversos momentos de escolaridade. Para a variável dependente Compreensão Leitora (TIL) examinou-se o valor preditivo da Fluência Leitora de Texto para além do Reconhecimento de Letras e da Consciência Fonológica. As provas de inteligência não-verbal (MPR), de orientação espacial (OE) e de percepção espacial (PE) entraram em cada análise de modo a verificar a sua eventual influência sobre as variáveis dependentes em estudo.

Fluência Leitora de Texto

Fluência Leitora de Texto – 1.º Ano (Maio) – Grupo 1

Foi realizada uma regressão linear múltipla através da qual o modelo desta regressão é estatisticamente significativo ($F(1;28) = 5.085; p = .032$) sendo a variância explicada pelo modelo de 12.3%. Através da análise dos coeficientes de regressão, verifica-se que a variável Reconhecimento de Letras ($t = 2.255; p = .032$) tem um efeito significativo na Fluência Leitora de Texto do 1.º Ano (maio). Pode-se ainda verificar, pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados que o Reconhecimento de Letras ($\beta = .392$) têm um impacto positivo sobre a Fluência Leitora de Texto do 1.º Ano (maio), esta variável explica 15% da variância da Fluência Leitora de Texto do 1.º Ano (maio).

Fluência Leitora de Texto – 2.º Ano (Dezembro) – Grupo 2

Foi realizada uma regressão linear múltipla através da qual o modelo desta regressão é estatisticamente significativo ($F(3;36) = 17.20 p < .001$) sendo a variância explicada

pelo modelo de 55.5%. Através da análise dos coeficientes de regressão, verifica-se que as variáveis Reconhecimento de Letras ($t = 3.31$; $p = .002$) assim como a Consciência Fonológica ($t = 2.602$; $p = .013$) têm um efeito significativo sobre a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (dezembro). Pode-se ainda verificar, pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados que o Reconhecimento de Letras ($\beta = .444$) e a Consciência Fonológica ($\beta = .352$) tem um impacto positivo sobre a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (dezembro). O Reconhecimento de Letras explica 41% da variância da Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (dezembro) e a Consciência Fonológica explica 6% adicionais da variância.

Fluência Leitora de Texto – 2.º Ano (Maio) – Grupo 2

Foi realizada uma regressão linear múltipla através da qual o modelo desta regressão é estatisticamente significativo ($F(2;37) = 16.235$ $p < .001$) sendo a variância explicada pelo modelo de 43.9%. Através da análise dos coeficientes de regressão, verifica-se que as variáveis Reconhecimento de Letras ($t = 2.983$; $p = .005$) e a Consciência Fonológica ($t = 2.079$; $p = .045$) têm um efeito significativo sobre a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio). Pode-se ainda verificar, pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados que o Reconhecimento de Letras ($\beta = .448$) e a Consciência Fonológica ($\beta = .312$) tem um impacto positivo sobre a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio). O Reconhecimento de Letras explica 44% da variância da Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio) e a Consciência Fonológica explica 10% adicionais da variância.

Fluência Leitora de Texto – 3.º Ano (Dezembro e Maio) – Grupo 1

Para as variáveis dependentes Fluência Leitora de Texto – 3.º Ano (dezembro) e Fluência Leitora de Texto – 3.º Ano (maio) nenhuma variável independente entra nos

modelos o que significa que nenhuma das competências avaliadas na Educação Pré-Escolar influencia a Fluência Leitora de Texto no 3º ano (início e final de ano escolar).

Compreensão Leitora

Compreensão Leitora – 2.º Ano (Maio) – Grupo 2

Foi realizada uma regressão linear múltipla através da qual o modelo desta regressão é estatisticamente significativo ($F(2;36) = 20.425; p < .001$) sendo a variância explicada pelo modelo de 50.6%. Através da análise dos coeficientes de regressão, verifica-se que as variáveis Reconhecimento de Letras ($t = 2.42; p = .021$) e a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio) ($t = 2.857; p = .007$) têm um efeito significativo na Compreensão Leitora do 2.º Ano (maio). Pode-se ainda verificar, pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados que o Reconhecimento de Letras ($\beta = .367$) e a Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio) ($\beta = .433$) têm um impacto positivo sobre a Compreensão Leitora do 2.º Ano (maio). A Fluência Leitora de Texto do 2.º Ano (maio) explica 46% da variância da Compreensão Leitora do 2.º Ano (maio) e o Reconhecimento de Letras explica 8% adicionais da variância.

Compreensão Leitora – 3.º Ano (Maio) – Grupo 1

Foi realizada uma regressão linear múltipla através da qual o modelo desta regressão é estatisticamente significativo ($F(2;25) = 25.296; p < .001$) sendo a variância explicada pelo modelo de 64.7%. Através da análise dos coeficientes de regressão, verifica-se que as variáveis Reconhecimento de Letras ($t = 2.22; p = .035$) e a Fluência Leitora de Texto do 3.º Ano (maio) ($t = 5.82; p < .001$) tem um efeito significativo na Compreensão Leitora do 3.º Ano (maio). Pode-se ainda verificar, pela análise dos coeficientes de regressão estandardizados que o Reconhecimento de Letras ($\beta = .267$) e a Fluência

Leitora de Texto do 3.º Ano (maio) ($\beta=.700$) tem um impacto positivo sobre a Compreensão Leitora do 3.º Ano (maio). A Fluência Leitora de Texto do 3.º Ano (maio) explica 60% da variância da Compreensão Leitora do 3.º Ano (maio) e o Reconhecimento de Letras explica 7% adicionais da variância.

No anexo B são apresentados os diversos passos destas análises.

Discussão

A aprendizagem da leitura depende de um ensino explícito, existindo diversas variáveis que podem prever o seu desenvolvimento. Estas variáveis, que remetem para competências relacionadas com a literacia emergente, vão sendo diferentes à medida que a criança avança no seu percurso académico e no seu domínio dos processos de leitura (Sprenger-Charolles et al., 2003; Samuels, LaBerge, & Bremer, 1978), pelo que é fundamental compreender este processo de forma a potenciar o sucesso na leitura.

O presente estudo pretende relacionar a consciência fonológica e o reconhecimento de letras, medidos na Educação Pré-Escolar, com a aprendizagem da leitura (1.º, 2.º e 3.º ano), a nível da fluência de leitura de texto e da compreensão leitora, no Português Europeu, controlando as variáveis de inteligência não-verbal, orientação e perceção espacial. Estas relações foram examinadas em dois grupos de crianças que receberam as mesmas provas (inteligência não-verbal, orientação e perceção espacial, consciência fonológica e reconhecimento de letras) na fase de Ensino Pré-Escolar, sendo que os grupos foram avaliados na fluência de leitura de texto e na compreensão leitora em diferentes anos de escolaridade: num grupo no 1.º e 3.º ano e no outro, no 2.º ano de escolaridade. A análise realizada sobre o desempenho dos dois grupos nas provas da fase Pré-Escolar permitiu concluir que os participantes apresentavam níveis semelhantes nas diversas competências examinadas.

As análises de regressão lineares múltiplas evidenciaram que o reconhecimento de letras, medido na Educação Pré-Escolar, parece influenciar a fluência leitora de texto no final do 1.º ano (maio) e durante o 2.º ano (dezembro e maio). Estes resultados podem ser enquadrados na literatura, uma vez que a aprendizagem da leitura pressupõe estádios de desenvolvimento (Chall, 1983; Ehri, 1991; Frith, 1985) e nos anos iniciais de escolaridade a criança tem, em primeiro lugar, de reconhecer as letras para poder

estabelecer as relações entre as letras e os sons. Este conhecimento do princípio alfabético vai permitir-lhe aprender a ler as primeiras palavras (Adams, 1990; Stahl & Murray, 1994) e treinar naturalmente este conhecimento, tornando o processo de descodificação sequencial mais eficiente. Quando se estabiliza a precisão na descodificação, a criança desenvolve a automatização da leitura. A automatização envolve fluência e precisão leitora, rapidez na identificação automática das palavras. Por este motivo, há um decréscimo da influência do reconhecimento de letras na leitura, tal como se verifica neste estudo em que o reconhecimento de letras não tem impacto na fluência leitora de texto no 3.º ano, provavelmente porque outras variáveis ganham mais peso, como a nomeação rápida (Blomert & Csépe, 2012, Hjetland et al., 2015), o vocabulário (Bowey, 2007; Caravolas et al., 2001), em concordância com estudos anteriores que demonstraram que o contributo dos fatores promotores da leitura se diferenciam ao longo da escolaridade (Sprenger-Charolles et al., 2003; Samuels et al., 1978). Isto porque, à medida que a identificação de palavras se torna mais fluente, os recursos cognitivos podem ser direccionadas para a compreensão do que se está a ler, para a análise semântica e sintática das frases. Assim, o conhecimento de letras em idades precoces, tem um valor preditivo não só relativamente à fluência leitora como ainda para a compreensão leitora, nos primeiros anos de escolaridade (Carvalho, et al., 2012; Leppänen, Aunola, Niemi, & Nurmi, 2008), tal como se verificou neste estudo.

No que concerne à consciência fonológica observou-se que é outra competência que se relaciona com a aprendizagem da leitura, à semelhança de estudos anteriores (Bowey, 2005; Wagner et al., 1994) que examinaram o forte impacto da consciência fonológica independentemente da consistência ortográfica das línguas (Holopainen, Ahonen, & Lyytinen, 2001; Sprenger-Charolles, Siegel, & Bonnet, 1998; Waters, Seidenberg, & Bruck, 1984; Wimmer & Hummer, 1990). Neste estudo, centrado no Português

Europeu, que tem uma consistência ortográfica com um grau intermédio de transparência/opacidade (Blomert & Csépe, 2012; Fernandes et al., 2008) apurou-se que a consciência fonológica parece influenciar a fluência leitora de texto nos primeiros anos de escolaridade juntamente com o reconhecimento de letras. No entanto, no presente estudo esta influência da consciência fonológica na fluência leitora de texto só se manifesta no 2º ano de escolaridade. Uma das explicações possíveis para que o aparecimento da consciência fonológica seja mais tardio, isto é só apareça no 2.º ano, pode estar relacionado com o *Método Fonovisual da Leitura* (Nabais, 1987) que incide a aprendizagem da leitura sobre a unidade enquanto sílaba e não fonema. Foi descrito na literatura que o conhecimento de letras e a consciência fonológica, em particular a consciência fonémica - são fundamentais para aprendizagem da leitura (Hulme et al., 2005; Ziegler & Goswami, 2005). Isto porque a consciência da estrutura fonémica não se adquire de forma espontânea, dada a sua natureza mais abstrata, por não corresponder a elementos sonoros com realidade acústica, pelo que só se adquire com um ensino explícito do conhecimento das letras, das correspondências grafo-fonéticas, como parte integrante da consciência ortográfica, que são explicitados num 1.º ano de escolaridade (Bryant & Goswami 1990). Neste sentido, numa fase inicial da aprendizagem é de supor que o reconhecimento de letras tenha mais importância na aprendizagem da leitura, no entanto, à medida que a escolaridade avança a consciência fonológica também ganha peso, porque estas duas competências são fundamentais para o processo de descodificação e naturalmente para o sucesso na leitura (Hulme et al., 2005). O treino destas duas competências foi defendido por diversos estudos, inclusive portugueses (Cary, Verhaeghe, & Marchand, 2000), onde o treino da consciência fonémica em conjunto com a instrução das correspondências grafema-fonema, têm um forte e duradouro impacto na aprendizagem da leitura. Mais recentemente, Castels, Coltheart,

Wilson, Valpied e Wedgwood (2009) mostraram que o treino isolado do conhecimento da forma das letras ou da consciência fonémica em crianças no Ensino Pré-Escolar é de pouca utilidade em comparação com o treino que procura estabelecer a relação entre os dois tipos de conhecimento. Assim, uma criança que inicie a sua aprendizagem com estas competências bem desenvolvidas e com inter-relação entre elas estará seguramente em vantagem para atingir um bom nível de leitura e traçar um percurso escolar de sucesso.

No que concerne à compreensão leitora, que foi medida através do TIL - Teste de Idade de Leitura (Sucena & Castro, 2010) em dois momentos, final do 2º ano e final do 3ª ano, os resultados das análises de regressão lineares múltiplas apontam para o impacto da fluência leitora de texto avaliada concorrentemente com a compreensão leitora, assim como do reconhecimento de letras embora com menor peso.

Relativamente à fluência leitora como preditor da compreensão leitora, importa referir que o instrumento de avaliação (TIL) consiste em completar frases num determinado limite de tempo, tendo assim uma componente de rapidez associada à precisão da resposta, o que pode em parte explicar o forte valor predito da fluência leitora de texto na compreensão leitora. É um instrumento que avalia não só a compreensão leitora mas também os processos de decodificação (Sucena & Castro, 2009), o que leva uma criança que decodifique rapidamente as palavras a ter um bom desempenho nesta prova de compreensão. Deste modo, podemos considerar que a fluência leitora de texto e a compreensão leitora sob controlo de tempo são dois construtos que surgem associados. Por outro lado, a relação entre fluência leitora de texto e compreensão leitora advém também do facto de a primeira envolver em certa medida compreensão, mais especificamente compreensão de significados (e.g., Jenkins et al., 2003) que fornecem pistas de predição de palavras através de processos

automáticos de ativação semântica (Perfetti, 1985). No entanto, a compreensão leitora exige um processamento de nível superior, nomeadamente a nível de análise sintática. Quanto ao conhecimento de letras em idades precoces, tem um valor preditivo na fluência leitora de texto, como anteriormente foi referido, mas também tem na compreensão leitora, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, corroborando resultados da literatura (Leppänen et al., 2008).

Dentro do quadro teórico da *Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990), as investigações têm demonstrado que a compreensão leitora é uma competência complexa e influenciada por vários fatores, entre eles a compreensão oral e a fluência de leitura de palavras (Catts et al., 2005; Hoover & Gough, 1990). No entanto, recentes estudos vêm destacar a efeito importante da fluência leitora de texto (velocidade e precisão), para além da fluência de leitura de palavras, na compreensão leitora (Kim, Petscher, Schatschneider, & Foorman, 2010) sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Abonam neste sentido os resultados do presente estudo em que a fluência de leitura de texto no final do 2.º e 3.º ano teve um impacto considerável na compreensão leitora.

Considerando a integração da fluência leitora de texto no modelo da *Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990), verifica-se que na fase inicial de aprendizagem da leitura, a fluência leitora de texto está ainda muito dependente dos processos de decodificação. No entanto, à medida que esta se desenvolve, a fluência leitora de textos apresenta um contributo único na compreensão leitora (e.g., Fernandes, 2013; Kim, 2015). Isto explica-se porque assim que o processo de leitura se automatiza, tornando-se mais rápido, a atenção é centrada sobretudo para aspetos da sintática e semântica, de compreensão do texto. Estes resultados foram descritos por Perfetti e colaboradores (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005) em que a automatização do processo de decodificação permite uma leitura de texto eficiente. Quanto mais fluente e automática

for a leitura de texto mais os recursos são dirigidos para a compreensão do que se está a ler (LaBerge & Samuels, 1974). Assim, a fluência de leitura de palavras e a fluência de leitura de texto são dois construtos distintos mas que se correlacionam (e.g., Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999). De acordo com o modelo do desenvolvimento da leitura de palavras (Greenberg, Ehri, & Perin, 2002), a fluência leitora de texto é o resultado direto da fluência leitora de palavras, da precisão leitora de palavras. A leitura de palavras num texto tende a ser mais rápida do que a leitura de palavras isoladas porque beneficia de um contexto (Jenkins et al., 2003; Stanovich, 1980). Uma leitura fluente e eficiente pressupõe velocidade, precisão e ausência de esforço (Adam, 1990). Por este motivo, é uma boa medida para avaliar o desempenho na leitura, tendo sido proposto pelo Ministério de Educação (2015) metas de fluência leitora para cada ano de escolaridade, medida pelo número de palavras lidas corretamente num minuto. Os valores apresentados nas metas são para o 1.º ano – 55 palavras; 2.º ano – 90; 3.º ano – 110 palavras e 4.º ano – 125 palavras por minuto. No presente estudo, verificou-se um aumento gradual da fluência de leitura de texto com médias de fluência leitora de texto próximas das recomendadas pelo Ministério Educação: no 1.º ano a média da fluência leitora de texto foi de 55,24; no 2.º ano foi de 103,24 e no 3.º ano 109,74 palavras por minuto. Verificou-se igualmente um aumento concomitante das competências da fluência de leitura de texto e da compreensão leitora, à medida que a escolaridade avança.

Quanto às competências visuo-espaciais que foram examinadas neste estudo, nomeadamente a perceção e orientação espacial, não demonstraram nenhum contributo para o desenvolvimento da fluência leitora de texto nem para a compreensão leitora. No entanto, não é de excluir uma possível influência destas competências no desenvolvimento dos processos de escrita na fase inicial de aprendizagem. Este dado é

importante sublinhar, porque muitas das avaliações de maturidade para o ingresso ao 1.º ano assentam nos resultados destas competências que de facto, podem contribuir para a aprendizagem da caligrafia, do desenho da letra manuscrita ou para outras atividades de desenvolvimento de coordenação oculo-manual. Relativamente aos aspetos visuo-espaciais, há estudos recentes (e.g., Bourke, Davies, Sumner, & Green, 2014) que mostram o contributo único da memória de trabalho visuo-espacial no desenvolvimento das competências de escrita iniciais.

Podemos então concluir referindo o contributo deste estudo no aprofundamento do conhecimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura. O reconhecimento de letras e a consciência fonológica, medidos durante a frequência da Educação Pré-Escolar, revelaram-se bons preditores para a fluência leitora de texto e para a compreensão leitora em anos escolares seguintes, em particular o conhecimento de letras. A fluência leitora de texto no final do 2.º e 3.º ano também mostrou impacto na compreensão leitora, assim como o reconhecimento de letras, embora em menor peso.

Estes resultados vêm alertar para algumas práticas pedagógicas essenciais em contexto escolar. Ao nível da Educação Pré-Escolar, sublinham a importância do reconhecimento de letras e da consciência fonológica na preparação dos alunos para a aprendizagem da leitura em Português Europeu. A prevenção das dificuldades de aprendizagem poderá beneficiar da implementação de programas de treino, na sala dos cinco anos, que conjuguem o ensino explícito da consciência fonológica e do reconhecimento das letras. Uma criança que inicie a sua aprendizagem com estas competências bem desenvolvidas fará uma aprendizagem bem sucedida da leitura e traçará um percurso escolar de sucesso (Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000). É ainda de mencionar, que outra das conclusões deste estudo destaca o papel crucial da fluência

leitora de texto na compreensão leitora. Assim, seria desejável que os professores incluíssem nas suas práticas pedagógicas atividades para estimular a fluência leitora de texto, ao longo dos primeiros anos de escolaridade, para potenciar a compreensão leitora, diversificar o vocabulário e consequentemente favorecer o conhecimento.

Contudo, é importante referir as limitações deste estudo. Teria sido interessante a aplicação de mais provas de consciência fonológica, nomeadamente sub-provas de avaliação fonémica, para se comparar a influência das diferentes unidades da língua para a aprendizagem da leitura. É ainda de mencionar, que idealmente seria preferível testar as mesmas crianças ao longo do seu percurso académico, no decorrer do 1.º, 2.º e 3.º anos. No entanto, não foi possível porque os dados recolhidos foram da responsabilidade do Gabinete de Psicologia da Instituição, no âmbito da monitorização da evolução da leitura e não propriamente para serem utilizados num estudo experimental. Uma recomendação para estudos futuros seria incluir e avaliar outras variáveis preditores da leitura, como por exemplo, a nomeação rápida, o vocabulário ou lista de palavras, para se aprofundar o conhecimento dos diversos fatores promotores do desenvolvimento da leitura, desde a Educação Pré-Escolar até ao final do 1.º Ciclo.

Referências

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Blomert, L. & Csépe, V. (2012). Psychological foundations of reading acquisition and assessment. In B. Csapó & V. Csépe (Eds), *Framework for Diagnostic Assessment of Reading* (17-78). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & De Groot, A. M. (2005). Onset entropy matters—letter-to-phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing*, 18(3), 211-229.
- Bourke, L., Davies, S. J., Sumner, E., & Green, C. (2014). Individual differences in the development of early writing skills: Testing the unique contribution of visuo-spatial working memory. *Reading and Writing*, 27(2), 315-335.
- Bowey, J. A. (2007). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds), *The Science of Reading: A Handbook* (155-172). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading* (227-247). Malden, MA: Blackwell.

- Bryant, P., & Goswami, U. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Sussex: Lawrence Erlbaum Associates, Ltd.
- Capovilla, A. G., Gütschow, C. R., & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letterknowledge on children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 307–321.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Carvalho, A. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carvalho, A., Pereira, M., & Festas, M. (2012). Preditores da aprendizagem da leitura: um estudo longitudinal do Jardim de Infância ao final do 1º ano de escolaridade. In *9.º Encontro Nacional, 7º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Atas do 9.º Encontro Nacional, 7º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga.
- Cary, L., Verhaeghe, A., & Marchand, H. (2000). Reading errors of Portuguese-English bilingual children learning to read in english via a phonics based approach. *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000*, 287-292.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter–sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(1), 68-88

- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. C. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Cruz, V. (1993). *Provas de diagnóstico pré-escolar (2ª edição)*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 429-444.
- Delgado, E. (2007). *João António Nabais: Sementes de mudança*. Tese de mestrado inédita, Departamento de Educação da Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P.O. (2001). *Building literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Ehri, L.C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds), *Learning to read: Basic research and its implications* (57-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, D., Ehri, L. C., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age?. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing*, 21(8), 805-821.

- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface Dyslexia*, 32, 301-330.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. *Learning to Read: Basic Research and Implications*, 47-56.
- Gough, P. B., Larson, K., & Yopp, H. (1995). A estrutura da consciência fonológica. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 13-35.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., & Melby - Lervåg, M. (2015). Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review. *The Campbell Collaboration*. Retirado de http://www.campbellcollaboration.org/library/download/487_88d40787cb912d5d55ecea7a258bf30b.html
- 1.
- Holopainen, L., Ahonen, T., & Lyytinen, H. (2001). Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 401-413.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M., & Carroll, J. (2005). Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: A comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies of Reading*, 9(4), 351-365.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.

- Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information process in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18(2), 201-212.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, 55-106.
- Lyon, G. R., & Chhabra, V. (2004). The Science of Reading Research. *Educational Leadership*, 61(6), 13.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

- McNamara, J. K., Scissons, M., & Gutknecht, N. (2011). A longitudinal study of kindergarten children at risk for reading disabilities: The poor really are getting poorer. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 421-430.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Direção-Geral da Educação*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Moojen, S., Lamprecht, R., Santos, R. M., Freitas, G. D., Brodacz, R., Siqueira, M., & Guarda, E. (2003). *CONFIAS - Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, J., Alegría, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 415-438.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: The role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-337.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665.
- Muter, V. (2005). Phonological skills, learning to read, and dyslexia. *The Study of Dyslexia*, 91-129.

- Nabais, J.A. (1987). *Projeto para Programas Próprios para Nível Primário*. Meleças: Educa.
- Nabais, J.A. (1990). Para uma Aprendizagem de Sucesso Escolar; 3 – Novos Programas Oficiais do Ciclo Primário. *Correio da Manhã*, 4079, 2.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F.M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the Reading in the first and second grade of primary school?. *Early Child Development and Care*, 184 (11), 1706-1722.
- Paulino, J. (2009). Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra. Retirado de https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading* (227-247). Malden, MA: Blackwell.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Posner, M. I., & Snyder, R. R. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Eds.), *Information processing and cognition: The Loyola Symposium* (55-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader* (2a Ed.). New York: Scholastic.

- Reis, A., Faísca, L., Castro, S.-L., & Petersson, K.M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico. In *Atas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia*, 3117-3132.
- Samuels, S. J., LaBerge, D., & Bremer, D. (1978). Units of word recognition: Evidence for developmental changes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 715-720.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284-295.
- Seymour, P. H. (1987). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis. M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds.), *The Cognitive Neuropsychology of Language*, (351-395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim-de-infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and writing, 12*(3), 219-252.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P., & Sernicales, W. (2006). *Reading acquisition and developmental dyslexia*. Hove: Psychology Press.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., Béchenne, D., & Sernicales, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 84*, 194-217.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., & Bonnet, P. (1998). Phonological mediation and orthographic factors in reading and spelling. *Journal of Experimental Child Psychology, 28*, 134-155.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology, 86*, 221-234.
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 22*, 360-407.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2005). Estratégias fonológicas e ortográficas na aprendizagem da leitura do Português Europeu [Phonological and orthographic strategies in learning how to read in European Portuguese]. *IberPsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada* [www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/sucena/sucena.htm], *10*(3), 16.

- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791-810.
- Sucena, A., Castro, S. L. (2010). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). Test of word reading efficiency. Austin, TX: PRO-ED Publishing, Inc.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16(1-2), 5-20.
- Waters, G. S., Seidenberg, G. M. S., & Bruck, M. (1984). Children's and adults' use of spelling and sound information in three reading tasks. *Memory & Cognition*, 12, 293-305.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German speaking first graders read and spell: doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Reis, A., & Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 827.

- Viana, F., Martins, M., & Coquet, E. (2003). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. L., Pereira, I. S. P., & Teixeira, M. M. (2003). A PROCOMLEI: Uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8 (10), 1446-1456.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3.

Lista de Anexos

Anexo A – Comparação entre os Grupos quanto às diversas variáveis em estudo58

Anexo B – Análises de Regressão no Grupo 1 e Grupo 2.....63

Anexo A

Comparação entre os Grupos quanto às diversas variáveis em estudo

Tabela 1

Normalidade para a variável Idade

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Idade	Grupo 1	,14	30	,09	,95	34	,12
	Grupo 2	,17	41	,01	,94	41	,03

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 2

Teste não paramétrico Mann-Whitney para a variável Idade

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Idade em Mese is the same across categories of GR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,317	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 3

Normalidade para a variável Percepção Espacial

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Percepção Espacial	Grupo 1	,27	34	,00	,85	34	,00
	Grupo 2	,20	40	,00	,79	40	,00

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 4

Teste não paramétrico Mann-Whitney para a variável Percepção Espacial

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Percepção Espacial is the same across categories of GR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,813 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 5

Normalidade para a variável Orientação Espacial

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Orientação Espacial	Grupo 1	,13	34	,15	,93	34	,02
	Grupo 2	,14	40	,06	,96	40	,12

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 6

Teste não paramétrico Mann-Whitney para a variável Orientação Espacial

Hypothesis Test Summary			
	Null Hypothesis	Test	Sig. Decision
1	The distribution of Orientação Espacial is the same across categories of GR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,756 Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 7

Normalidade para a variável MPC

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
MPC	Grupo 1	,18	34	,01	,93	34	,03
	Grupo 2	,10	41	,20*	,98	41	,68

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 8

Teste não paramétrico Mann-Whitney para a variável MPC

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of MPRAVEN is the same across categories of GR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,765	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 9

Normalidade para a variável Reconhecimento de Letras

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Reconhecimento Letras	Grupo 1	,18	30	,01	,84	30	,00
	Grupo 2	,19	41	,00	,86	41	,00

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 10

Teste não paramétrico Mann-Whitney para a variável Reconhecimento de Letras

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Reconhecimento de Letras is the same across categories of GR.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,962	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Tabela 11

Normalidade para a variável CF

Tests of Normality							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
CF	Grupo 1	,01	34	,20 [*]	,97	34	,33
	Grupo 2	,01	41	,20 [*]	,97	41	,47

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tabela 12

Homogeneidade Variâncias para a variável CF

Test of Homogeneity of Variance					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
CF	Based on Mean	,65	1	73	,43
	Based on Median	,48	1	73	,49
	Based on Median and with adjusted df	,48	1	69,50	,49
	Based on trimmed mean	,66	1	73	,42

Tabela 13

Estatística Descritiva para a variável CF

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CF	Grupo 1 34	29,10	4,70	,81
	Grupo 2 41	29,50	5,49	,86

Tabela 14

T-Student para a variável CF

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower Upper
CF	Equal variances assumed	,65	,43	-,34	73	,74	-,40	1,19	-2,78 1,98
	Equal variances not assumed			-,34	72,9	,74	-,40	1,18	-2,74 1,94

Anexo B

Análises de Regressão no Grupo 1 e Grupo 2

Variável Fluência Leitora de Texto 1.º Ano (Maio) – Grupo 1

Tabela 1

Model Summary para a variável Fluência Leitora de Texto 1.º Ano (Maio)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics	
					R Square Change	F Change
1	,39 ^a	,15	,12	16,74	,15	5,09

Model Summary

Model	Change Statistics		
	df1	df2	Sig. F Change
1	1	28	,03

a. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra

Tabela 2

ANOVA para a variável Fluência Leitora de Texto 1.º Ano (Maio)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1424,70	1	1424,70	5,09	,03 ^b
	Residual	7844,66	28	280,17		
	Total	9269,37	29			

a. Dependent Variable: Fluência Leitora de Texto 1.º Ano – Maio

b. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra

Tabela 3

Coefficients para a variável Fluência Leitora de Texto 1.º Ano (Maio)

Coefficients ^a					
		Unstandardized		Standardized	
		Coefficients		Coefficients	
Model		B	Std. Error	Beta	T
1	(Constant)	33,97	10,14		3,35
	Reconhecimento Letra	1,08	,48	,39	2,26

Coefficients^a		
Model		Sig.
1	(Constant)	,00
	Reconhecimento Letra	,03

a. Dependent Variable: Fluência Leitora de Texto 1.º Ano - Maio

Variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Dezembro) – Grupo 2

Tabela 4

Model Summary para a variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Dezembro)

					Change Statistics	
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	F Change
1	,68 ^a	,41	,39	25,79	,41	25,88
2	,68 ^b	,47	,44	24,73	,06	4,32

Model Summary

Change Statistics			
Model	df1	df2	Sig. F Change
1	1	38	,00
2	1	37	,05

a. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra

b. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra, Consciência Fonológica

Tabela 5

ANOVA para a variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Dezembro)

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	17213,94	1	17213,94	25,88	,00 ^b
	Residual	25271,16	38	665,03		
	Total	42485,10	39			
2	Regression	19857,18	2	9928,59	16,24	,00 ^c
	Residual	22627,92	37	611,57		
	Total	42485,10	39			

a. Dependent Variable: Fluência Leitora de Texto 2.º Ano – Dezembro

b. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra

c. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra, Consciência Fonológica

Tabela 6

Coefficients para a variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Dezembro)

Coefficients^a

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	
Model		B	Std. Error	Beta	T
1	(Constant)	40,91	13,03		3,14
	Reconhecimento Letra	3,18	,62	,64	5,09
2	(Constant)	1,52	22,69		,07
	Reconhecimento Letra	2,24	,75	,45	2,99
	Consciência Fonológica	1,95	,94	,31	2,08

Coefficients^a

Model		Sig.
1	(Constant)	,00
	Reconhecimento Letra	,00
2	(Constant)	,95
	Reconhecimento Letra	,01
	Consciência Fonológica	,05

a. Dependent Variable: Fluência Leitora de Texto 2.º Ano – Dezembro

Variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Maio) – Grupo 2

Tabela 7

Model Summary para a variável Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Maio)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics	
					R Square Change	F Change
1	,66 ^a	,44	,42	22,20	,44	29,39
2	,73 ^b	,54	,51	20,44	,10	7,83
3	,77 ^c	,59	,56	19,47	,06	4,78

Model Summary

Model	Change Statistics		
	df1	df2	Sig. F Change
1	1	38	,00
2	1	37	,0
3	1	36	,0

a. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra

b. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra, Consciência Fonológica

c. Predictors: (Constant), Reconhecimento Letra, Consciência Fonológica, MPC

Tabela 8

ANOVA para a variável *Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Maio)*

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	14482,71	1	14482,71	29,39	,00 ^b
	Residual	18726,79	38	492,81		
	Total	33209,50	39			
2	Regression	17751,92	2	8875,96	21,25	,00 ^c
	Residual	15457,58	37	417,77		
	Total	33209,50	39			
3	Regression	19563,43	3	6521,14	17,20	,00 ^d
	Residual	13646,07	36	379,06		
	Total	33209,50	39			

a. Dependent Variable: *Fluência Leitora de Texto 2.º Ano - Maio*b. Predictors: (Constant), *Reconhecimento Letra*c. Predictors: (Constant), *Reconhecimento Letra*, *Consciência Fonológica*d. Predictors: (Constant), *Reconhecimento Letra Janeiro*, *Consciência Fonológica*, *MPC*

Tabela 9

Coefficients para a variável *Fluência Leitora de Texto 2.º Ano (Maio)*

Coefficients ^a					
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	
Model		B	Std. Error	Beta	T
1	(Constant)	21,02	11,21		1,88
	Reconhecimento Letra	2,91	,54	,66	5,42
2	(Constant)	-22,79	18,76		-1,22
	Reconhecimento Letra	1,87	,62	,42	3,02
	Consciência Fonológica	2,17	,78	,39	2,80
3	(Constant)	-50,95	22,03		-2,31
	Reconhecimento Letra	1,96	,59	,44	3,31
	Consciência Fonológica	1,94	,75	,35	2,60
	MPC	1,71	,78	,24	2,19

Coefficients^a

Model		Sig.
1	(Constant)	,07
	Reconhecimento Letra	,00
2	(Constant)	,23
	Reconhecimento Letra	,01
	Consciência Fonológica	,01
3	(Constant)	,03
	Reconhecimento Letra	,00
	Consciência Fonológica	,01
	MPC	,04

a. Dependent Variable: Fluência Leitora de Texto 2.º Ano – Maio

Compreensão Leitora (TIL) – 2.º Ano (Maio) – Grupo 2

Tabela 10

Model Summary para a variável Compreensão Leitora (TIL) – 2.º Ano (Maio)

Model	R	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics	
					R Square Change	F Change
1	,68 ^a	,46	,44	3,72	,46	30,93
2	,73 ^b	,53	,51	3,50	,08	5,86

Model Summary

Model	Change Statistics		
	df1	df2	Sig. F Change
1	1	37	,00
2	1	36	,02

a. Predictors: (Constant), Fluência Leitora 2.º Ano - Maio

b. Predictors: (Constant), Fluência Leitora 2.º Ano - Maio, Reconhecimento Letra

Tabela 11

ANOVA para a variável Compreensão Leitora (TIL) – 2.º Ano (Maio)

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	428,19	1	428,19	30,93	,00 ^b
	Residual	512,17	37	13,84		
	Total	940,36	38			
2	Regression	499,86	2	249,93	20,43	,00 ^c
	Residual	440,50	36	12,24		
	Total	940,36	38			

a. Dependent Variable: Compreensão Leitora (TIL) 2.º Ano - Maio

b. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 2.º Ano - Maio

c. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 2.º Ano - Maio, Reconhecimento Letra

Tabela 12

Coefficients para a variável Compreensão Leitora (TIL) – 2.º Ano (Maio)

Coefficients ^a				
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients
		B	Std. Error	Beta
1	(Constant)	5,03	1,74	
	FLT 2.º Ano (Maio)	,12	,02	,68
2	(Constant)	2,86	1,87	
	FLT 2.º Ano (Maio)	,07	,03	,43
	Reconhecimento Letra	,27	,11	,37

Coefficients^a

Model		Sig.
1	(Constant)	,01
	FLT 2.º Ano (Maio)	,00
2	(Constant)	,14
	FLT 2.º Ano (Maio)	,01
	Reconhecimento Letra	,02

a. Dependent Variable: Compreensão Leitora (TIL) 2.º Ano – Maio

Compreensão Leitora (TIL) – 3.º Ano (Maio) – Grupo 1

Tabela 13

Model Summary para a variável Compreensão Leitora (TIL) – 3.º Ano (Maio)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics	
					R Square Change	F Change
1	,78 ^a	,60	,59	4,08	,60	39,60
2	,82 ^b	,67	,64	3,80	,07	4,96

Model Summary

Model	df1	df2	Change Statistics	
			Sig.	F Change
1	1	26	,00	
2	1	25	,04	

a. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 3.º Ano - Maio

b. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 3.º Ano – Maio, Reconhecimento Letra

Tabela 14

ANOVA para a variável *Compreensão Leitora (TIL) – 3.º Ano (Maio)*

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	659,61	1	659,61	39,60	,00 ^b
	Residual	433,07	26	16,67		
	Total	1092,68	27			
2	Regression	731,30	2	365,65	25,30	,00 ^c
	Residual	361,38	25	14,46		
	Total	1092,68	27			

a. Dependent Variable: Compreensão Leitora (TIL) do 3.º Ano - Maio

b. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 3.º Ano - Maio

c. Predictors: (Constant), Fluência Leitora de Texto 3.º Ano - Maio, Reconhecimento Letra

Tabela 15

Coefficients para a variável *Compreensão Leitora (TIL) – 3.º Ano (Maio)*

Coefficients ^a				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients
Model		B	Std. Error	Beta
1	(Constant)	6,65	3,19	
	FLT 3.º Ano (maio)	,18	,03	,78
2	(Constant)	3,42	3,30	
	FLT 3.º Ano (maio)	,16	,03	,70
	Reconhecimento Letra	,26	,12	,27

Coefficients^a

		Sig.
Model		
1	(Constant)	,05
	FLT 3.º Ano (maio)	,00
2	(Constant)	,31
	FLT 3.º Ano (maio)	,00
	Reconhecimento Letra	,04

a. Dependent Variable: Compreensão Leitora (TIL) 3.º Ano - Maio

Fluência Leitora de Texto 2.º Ano – Dezembro